Quelle culture générale pour l'homme de bien aujourd'hui ? (II)

Christian TREMBLAY*

(*suite du numéro précédent*)

Keywords: *language* ; *plurilingualism* ; *diversity* ; *concept* ; *thinking* ; *European repository* ; *interpretation* ; *curriculum*

3.2. Le XXe siècle

3.2.1. Vygotski (1896–1934)

Le caractère indissoluble du lien entre la pensée et le langage est un des acquis les plus fondamentaux que nous a apporté le fondateur de la psychologie soviétique, mis sous le boisseau pendant toute la période stalinienne et aujourd'hui devenu une référence majeure en psychologie du développement et en pédagogie. Paru en 1934, traduit en français en 1985, *Pensée et langage* offre une vue panoramique sur son œuvre.

Au terme de la description de nombreux travaux expérimentaux et de la présentation de leurs résultats, Vygotski en vient à l'idée directrice fondamentale :

> Cette idée centrale peut être exprimée en une formule générale : le rapport de la pensée avec le mot est avant tout non une chose mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée. Ce rapport apparaît à la lumière de l'analyse psychologique comme un processus en développement, qui passe par une série de phases et de stades, en subissant toutes ces modifications qu'on peut en raison de leurs signes caractéristiques essentiels qualifier de développement. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un développement déterminé par l'âge mais d'un développement fonctionnel et le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot (Vygotski 1934: 428).

3.2.2. Benveniste (1902–1976)

Dans *Problèmes de linguistique générale*, que tout linguiste possède dans sa bibliothèque des fondamentaux, Émile Benveniste retrace dans le chapitre II le développement de la linguistique. Nous nous permettons une longue citation dans laquelle nous ne retenons que les éléments qui nous intéressent ici, en parfaite continuité avec les propos précédents. Il rappelle que « la langue est un système où rien ne signifie en soi et par vocation naturelle, mais où tout signifie en fonction de

* Président de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris, France.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

l'ensemble. » Ce rappel peut sembler aujourd'hui assez banal, y compris quand on prend en considération l'évolution des systèmes linguistiques, la diachronie étant comprise comme la relation entre systèmes successifs.

Mais au-delà de la question de la *forme* linguistique, Benveniste aborde celle de la *fonction* du langage.

> Le langage *re-produit* la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. Celui qui parle fait renaître par son discours l'événement et son expérience de l'événement. Celui qui l'entend saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. […]. Le linguiste pour sa part estime qu'il ne pourrait exister de pensée sans langage, et que par suite la connaissance du monde se trouve déterminée par l'expression qu'elle reçoit. […]. L'homme a toujours senti – et les poètes ont souvent chanté – le pouvoir fondateur du langage qui instaure une réalité imaginaire, anime les choses inertes, fait voir ce qui n'est pas encore, ramène ici ce qui a disparu. C'est pourquoi tant de mythologies ayant à expliquer qu'à l'aube des temps quelque chose a pu naître de rien, ont posé comme principe créateur du monde cette essence immatérielle et souveraine, la Parole. […]. La société n'est possible que par la langue, et par la langue aussi l'individu. […]. Mais quelle est donc la source de ce pouvoir mystérieux qui réside dans la langue ? Pourquoi l'individu et la société, sont-ils ensemble et de la même nécessité, fondés dans la langue ? […]
>
> Parce que le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de *symboliser*. […]. Cette capacité symbolique est à la base des fonctions conceptuelles. La pensée n'est rien d'autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations. Elle est par essence symbolique. La transformation symbolique des éléments de la réalité ou de l'expérience en *concepts* est le processus par lequel s'accomplit[1] le pouvoir rationalisant de l'esprit. La pensée n'est pas un simple reflet du monde ; elle catégorise la réalité et en cette fonction organisatrice elle est si étroitement associée au langage qu'on peut être tenté d'identifier pensée et langage à ce point de vue. […]. Il organise la pensée et il se réalise en une forme spécifique, il rend l'expérience intérieure d'un sujet accessible à un autre dans une expression articulée et représentative, et non par un signal tel qu'un cri modulé ; il se réalise dans une langue déterminée, propre à une société distincte, non dans une émission vocale commune à l'espèce entière. […]
>
> Il ne reste plus qu'à tirer la conséquence de ces réflexions. En posant l'homme dans sa relation avec la nature ou dans sa relation avec l'homme, par le truchement du langage, nous posons la société. Cela n'est pas coïncidence historique, mais enchaînement nécessaire. Car le langage se réalise toujours dans une *langue*, dans une structure linguistique définie et particulière, inséparable d'une société définie et particulière. […]
>
> À mesure qu'il devient capable d'opérations intellectuelles plus complexes, il [l'enfant] est intégré à la *culture* qui l'environne. J'appelle culture le *milieu humain*, tout ce qui, par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques, donne à la vie et à l'activité humaines forme, sens et contenu… […]
>
> Voilà à grands traits la perspective qu'ouvre le développement récent des études de linguistique... (Benveniste 1966: 23–30).

[1] On notera l'importance du terme « s'accomplit » par référence à Vygotski.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

Il n'est pas nécessaire de commenter cet article de Benveniste, qui, on l'aura noté, ne remonte que de manière allusive à la philosophie grecque, mais résume, sans donner la moindre chronologie, toute l'évolution linguistique des siècles passés, que nous avons au contraire essayé de retracer de manière inévitablement sommaire voire arbitraire en se focalisant seulement sur l'essentiel.

Au terme de cet itinéraire de philosophie de la langue, on doit revenir à la question que nous posions au début : comment se fait-il que le fait linguistique occupe une place aussi marginale dans notre culture occidentale et soit quasiment absente de ce que l'on appelle communément la « culture générale ». La « culture générale » répond prioritairement à la nécessité de comprendre le monde dans lequel nous vivons.

La première explication que nous avons évoquée, à savoir la prégnance du schéma aristotélicien de double séparation, avec son corollaire, le cantonnement de la fonction de la langue à la communication interpersonnelle, est une vraie interrogation ? Peut-on expliquer la persistance de ce modèle, qui a toutes les apparences d'un dogme, alors qu'il est devenu scientifiquement insoutenable ? Et en supposant que l'on soit capable de l'expliquer autrement que par la fragmentation de la recherche scientifique et par la force des habitudes, est-elle une explication suffisante ?

3.2.3. Michel Foucault (1926–1984)

Michel Foucault, dans *Les mots et les choses*, nous donne quelques pistes qui pourraient nous permettre de sortir de cette situation à la fois inexplicable et insoutenable.

Michel Foucault a observé la révolution conceptuelle qui s'est opérée à l'aube du XIX^{e} siècle au plan scientifique. Il est difficile d'expliquer en quelques lignes la complexité de la pensée développée par Foucault. Nous allons quand même essayer au prix d'une simplification extrême en espérant rester suffisamment fidèle à l'original.

À partir de la fin de XVIII^{e} siècle s'opère en quelques décennies une révolution scientifique qui conduira à la théorie de l'évolution et à l'émergence de la notion de système. Cette mutation concernera le monde vivant, mais également la linguistique.

Sur le plan linguistique, pendant tout l'âge « classique » qui s'achève, toute la réflexion linguistique était centrée sur le mot et sur sa fonction de représentation. À partir d'auteurs comme Grimm, Schlegel, Rask, Bopp, Humboldt, le mot subit une transformation analogue. Il n'est pas dépouillé de sa capacité d'être porteur de sens et du pouvoir de « représenter » quelque chose dans l'esprit de qui l'utilise ou l'entend, mais ce rôle s'inscrit dans une organisation grammaticale globale par laquelle la langue définit et assure sa cohérence propre. Nous passons sur les implications théoriques de cette mutation, pour arriver à la conséquence principale, à savoir que la langue devient un objet scientifique en tant que tel. Avant cette mutation et sous l'empire du principe de représentation, en fait la langue était transparente entre le réel et la pensée. À partir du moment où la langue est vue comme un système avec son organisation intérieure et ses lois d'évolution, elle devient un objet scientifique en lui-même. De ce fait, la langue, objet scientifique, est devenue un objet de la connaissance parmi d'autres. Il connaît donc une sorte de

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

nivellement, voire de marginalisation qui peut être compensée de trois manières, dont nous modifions l'ordre ici :

a) d'abord, la langue reste une médiation nécessaire pour toute connaissance scientifique qui veut se manifester comme discours ;

b) une autre compensation au nivellement du langage, la plus importante, la plus inattendue aussi, aux yeux de Foucault, c'est l'apparition de la littérature qui s'est développée au sens moderne du terme au début du XIX^{e} siècle. Notons ici qu'au moment même où Foucault signale l'apparition de la littérature comme peut-être le fait culturel majeur des deux derniers siècles, Barthes faisait part de sa hantise de voir la littérature disparaître.

c) enfin, mais c'est le second facteur de compensation retenu par Foucault, mais que nous mettons ici en troisième, et à égalité avec la littérature par son importance, l'étude du langage a une valeur critique qui n'a cessé de se développer depuis la fin du XIX^{e} siècle. Et c'est par cette valeur critique fondamentale de l'étude du langage que le langage fait sa rentrée directement et pour lui-même dans le champ de la pensée à la fin du XIXe siècle, par Frédéric Nietzsche, philosophe philologue, qui le premier a rapproché la tâche philosophique d'une réflexion radicale sur le langage. « Et voilà que maintenant dans cet espace philosophique-philologique que Nietzsche a ouvert pour nous, le langage surgit selon une multiplicité énigmatique qu'il faudrait maîtriser » (Foucault 1966: 316).

Sans entrer dans le détail, évoquons quelques courants de pensées qui s'inscrivent dans cette restauration du langage au cœur de la réflexion philosophique.

3.2.4. Philosophie analytique

La philosophie analytique, mouvement né aux États-Unis, mais représenté en Europe et en France, s'intéresse de près au langage, mais veut surtout soumettre le langage aux disciplines du positivisme logique plutôt qu'il n'utilise l'étude du langage pour l'analyse critique du monde. Ludwig Wittgenstein s'en affranchira. On restera marqué par ce célèbre aphorisme du Tractatus (5.6) « Les frontières de ma langue sont les frontières de mon monde » (Wittgenstein 1993: 93), phrase écrite dans sa période analytique mais qui reste d'une profondeur que l'on n'a pas fini de sonder. Mais il prend ses distances par rapport à la philosophie analytique et revendique une posture descriptive vis-à-vis du langage :

> la philosophie, écrit-il, ne doit en aucune manière porter atteinte à l'usage effectif du langage, elle ne peut donc, en fin de compte, que le décrire. Car elle ne peut pas non plus le fonder. Elle laisse toutes choses en l'état (Wittgenstein 2017: 42).

Comme l'explique le philosophe Jacques Bouveresse, un des représentants en France de la philosophie analytique,

> Personne n'a dénoncé avec autant de vigueur que lui l'erreur commise par le néopositivisme et par lui-même dans sa première philosophie, qui nous fait attribuer au langage une fonction privilégiée, en l'occurrence précisément la fonction descriptive et informative. Il y a autant de fonctions du langage qu'il y a de jeux de langage et en un certain sens il n'y a pas de langage, mais seulement des jeux de langage (Bouveresse 1971: 42)

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

3.2.5. Déconstructivisme et sociologie du dévoilement

Cette valeur critique de l'étude du langage connaîtra avec le mouvement philosophique de la « déconstruction », un grand épanouissement dans la seconde moitié du XX^e^ siècle. Portée par Jacques Derrida, la *déconstruction* est avant tout une méthode d'analyse des textes littéraires et philosophiques, mais aussi des évènements et des idéologies et commentaires qui les accompagnent (Derrida, Habermas 2004).

Nous regroupons dans un même paragraphe Derrida (1930–2004) et Bourdieu (1930–2002), non seulement par proximité chronologique et biographique tous les deux directeurs d'études à l'EHESS, ils se sont souvent rencontrés à Alger, mais surtout parce que les deux ont inscrit l'étude du langage au cœur de leur critique sociale (Bourdieu 1982) dans une démarche qui justifie l'hommage de Derrida en 2002 à propos de l'*Hospitalité*[2].

3.2.6. Le nouveau réalisme

Nous ne résistons pas à la tentation d'inscrire dans notre rapide tableau des évolutions récentes et de citer le « nouveau réalisme », déjà cité en début de cet article, même nous ne le faisons que de manière très succincte uniquement par rapport à notre propos en soulignant deux points.

D'abord, ce mouvement s'inscrit en opposition au courant identifié comme « postmoderne » incluant le « deconstructiviste » (avec comme représentants notoires Foucault, Derrida, Deleuze, Lyotard) et poussant dans ses limites la formulation nietzschéenne selon laquelle « il n'y a pas de fait, il n'y a que des interprétations ». La réponse de ce courant n'est pas un retour au réel contre l'interprétation, mais plutôt de dire que, s'il n'y a que des interprétations, toutes les interprétations ne se valent pas, pour la bonne raison que ce n'est pas parce que nous n'avons pas un accès direct au réel, et que la médiation de l'interprétation est incontournable, que le réel a cessé d'exister. L'interprétation ne peut s'affranchir de toute rationalité.

Mais ce réel est infini et en extension et en transformation perpétuelle.

> Tout, absolument tout, existe – les licornes, la mondialisation libérale, les crissements des roues du métro, la mauvaise humeur matinale ou l'opinion d'un éditorialiste —, tout excepté le monde. C'est-à-dire l'idée d'une totalité qui engloberait toutes les choses et tous les faits que nous produisons – […]. Or une telle totalité […] n'existe pas. La preuve est que si vous écrivez une liste de tous les objets et faits qui existent dans le monde, vous créez un nouvel objet qu'est cette liste, qui appellera donc une nouvelle liste. Donc le nombre d'objets est infini, […]. Nous pouvons toujours inventer de nouveaux champs de sens afin d'appréhender les réalités de manière inédite, nous pouvons toujours faire surgir de nouveaux faits (Gabriel 2014: 40).

Ces considérations induisent une critique de la rationalité technique hégémonique aujourd'hui, que Max Weber avait bien repérée comme facteur explicatif du « désenchantement du monde » mais elle nous renvoie à la critique que

[2] https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Derrida.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

faisait deux siècles plus tôt Vico, avec le vocabulaire de son temps, de la « rationalité théorique » cartésienne qui se croit unique et détentrice exclusive de *la* vérité. Vico lui oppose, ou plutôt lui ajoute, une autre rationalité, celle du mythe

> qui, lui, relève de l'autre raison, la « raison pratique ». Pour celle-ci, les mythes sont les instruments qui lui permettent d'élaborer son monde (et la vérité de ce monde-là), celui dans lequel les hommes vivent et ont vécu avant de penser scientifiquement. Elle organise la réalité concrète de l'existence dans le temps. Il s'agit donc bien d'une autre Raison, pas seulement d'une autre manière de dire le monde, mais d'une autre façon de la concevoir et de le construire (Chabot 2005: 26).

À la différence de vocabulaire prêt, Markus Gabriel ne dit pas autre chose :

> La théorie des cordes [modèle hautement spéculatif qui prétend unifier les lois de Newton et de la relativité générale…] est peut-être vraie, mais elle concerne le domaine d'objets dont s'occupe la science : elle ne décrit que des phénomènes spatio-temporels. Mais « la démocratie », « la recette du navarin d'agneau » ou « le rituel du baptême religieux » n'existent pas dans ce domaine d'objets qu'étudie la science. Je ne peux pas dire : j'ai vu la démocratie, elle est bleue, plutôt grande, etc. Bref, la physique n'a rien à dire sur le sens de la vie humaine : c'est confondre deux domaines distincts (Gabriel 2014: 40).

Il n'est pas inutile de rapprocher ce propos de grande portée de celui de Jean Ullmo qui n'est pas très éloigné de notre point de vue :

> Malgré tout le champ couvert par l'explication physique dans le monde organique, il serait antiscientifique aujourd'hui de nier le caractère irréductible de la vie, et plus encore de la pensée, aux lois physiques actuellement connues : un élargissement, un renouvellement peut-être de notre science seront nécessaires pour rendre compte de ces *émergences*, phénomènes complexes d'un niveau supérieur qui ne se laissent pas ramener aux mécanismes déjà connus (Ullmo 1969:18).

3.2.7. Sciences de la culture

Le champ ou les champs non couverts par la science ou par « l'explication physique dans le monde organique », selon l'expression de Jean Ullmo, c'est tout simplement le champ des *sciences de la culture*, expression inventée par Cassirer (Cassirer 1991), pour qui elle s'oppose à *sciences de la nature*.

Définir les sciences de la culture et dresser leur généalogie et son émergence tardive sur la scène scientifique française, en montrer les enjeux déborde du cadre de cet article. Mais la moindre des choses est de faire parler François Rastier qui est certainement aujourd'hui un des acteurs les plus engagés dans la définition d'un programme scientifique non pas selon lui d'une discipline nouvelle mais d'un projet de redéfinition de

> la spécificité des sciences sociales : les cultures embrassent la totalité des faits humains, jusqu'à la formation des sujets. Elles restent cependant difficiles à concevoir, faute précisément d'un point de vue sémiotique sur la culture. En d'autres termes, c'est la reconnaissance de la spécificité et de l'autonomie relative du monde sémiotique qui permet de délimiter le champ des sciences de la culture, et d'en finir avec le dualisme traditionnel qui commande la division proposée par Dilthey […]
>
> Les sciences de la culture s'ouvrent d'une part sur l'éthologie des sociétés humaines, de l'autre sur une philosophie des formes symboliques. Face aux programmes

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

> réductionnistes qui menacent l'ensemble des sciences du symbolique, leur développement reste un enjeu pour les années à venir : d'une part, la fédération des sciences de la culture semble la seule perspective globale capable de s'opposer au computationnalisme qui a hypothéqué la problématique et les résultats des recherches cognitives. D'autre part, comprendre la *médiation* sémiotique entre le monde physique et le monde des représentations reste indispensable pour décrire les facteurs culturels dans la cognition, jusqu'ici gravement sous-estimés dans les recherches cognitives. Pour culturaliser les sciences cognitives, il faudrait en outre reconnaître le caractère culturellement situé de toute activité de connaissance, l'activité scientifique comprise (Rastier 2002: 9).

On voit bien que le conflit entre la rationalité théorique cartésienne et la raison pratique promue par Vico, entre l'hégémonie de la rationalité technique régnant sur les sciences de la nature et étendant son emprise au domaine des sciences de la culture, ce conflit n'est pas près de se terminer. Pourtant la distinction entre sciences de la nature et sciences de la culture est moins une question d'objet que de méthode. Heinz Wismann rappelait lors d'une conférence organisée par l'OEP et l'université Paris en novembre 2013, publiée dans le recueil *Plurilinguisme et créativité scientifique* (Wismann 2017: 47–53), que les processus de conceptualisation varient beaucoup d'une discipline à l'autre, et que c'est la méthode de conceptualisation qui produit l'objectivité, ou qui désigne l'objet de la recherche, ce qui rejoint tout à fait la remarque de Jean Ullmo cité en début de cet article. La démarche scientifique peut suivre deux cheminements. Elle peut d'abord, et c'est généralement la démarche des sciences de la nature, qui vont du particulier au général, car elles cherchent à dégager d'une multitude de cas particuliers des règles générales. C'est ce que le philosophe allemand Heinrich Rickert a appelé, selon une terminologie aujourd'hui courante, une « généralisation » (Rickert 1899-2013). Mais il est tout à fait possible de s'intéresser aux cas particuliers. Rickert dit dans ce cas qu'on a affaire à une « individualisation ». Or, l'individualisation est à la base des sciences de la culture, et il semble qu'il soit impossible de penser la diversité, diversité des langues et des cultures, sans passer principalement, mais de manière non exclusive, par une démarche d'individualisation. Il n'est pas interdit d'utiliser des méthodes qui relèvent habituellement des sciences de la nature dans celui des sciences de la culture, mais le bon équilibre dépend de choix d'opportunité scientifique, et c'est bien là l'enjeu.

Il est clair qu'au-delà de la référence pavlovienne inconsciente au schéma classique qui cantonne la langue dans une fonction de communication, l'hégémonie de la rationalité technicienne dénoncée par Markus Gabriel a sans aucun doute sa part dans la marginalisation du fait linguistique, de l'« être du langage », pour reprendre l'expression de Michel Foucault, alors même que le langage fait depuis plus d'un siècle maintenant son grand retour au cœur de la pensée philosophique et scientifique.

4. Projection des préjugés sur les programmes scolaires

Cela reste un paradoxe qu'il va bien falloir surmonter, et nous voudrions terminer par quelques observations sur la manière dont sont présentés les référentiels de base pour la définition des programmes scolaires à travers trois documents : Les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définies

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

par l'Union européenne ; le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (issu de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République publiée au Journal du 9 juillet 2013), la classification proposée par Jean-Michel Blanquer (le texte était écrit avant qu'il ne devienne ministre).

Peut-être trouverons-nous dans ces diverses manières d'aborder la construction des programmes scolaires des traces de notre discussion.

4.1. Le référentiel européen

Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie valant cadre de référence européen (UE 2006) constituent l'annexe d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Définition :

> Les compétences clés sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.
>
> Les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définies par l'Union européenne sont :
>
> Communication dans la langue maternelle
> Communication en langues étrangères
> Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
> Compétence numérique
> Apprendre à apprendre
> Compétences sociales et civiques
> Esprit d'initiative et d'entreprise
> Sensibilité et expression culturelles.

On ne peut être que frappé tout d'abord par l'insistance sur la « communication », qui anéantit la priorité accordée aux langues dans l'ordre de présentation, ce qui est selon nous la moindre des choses.

On ne peut qu'être frappé également par le fait que la sensibilité et l'expression culturelles sont présentées en dernière position, ce qui confirme que la dimension culturelle des langues est quasiment voire totalement ignorée.

Ensuite, les compétences mathématiques, scientifique, technologique avec une ligne spécifique pour le numérique, comme si le numérique n'était pas un aspect de la technologie, montre parfaitement que l'objectif n'est pas la formation des esprits mais l'adaptation aux besoins des entreprises. Au surplus, ce qui confirme l'impression précédente, l'esprit d'initiative est lié à l'esprit d'entreprise, comme si l'esprit d'initiative n'était pas une qualité en soi qu'il conviendrait de cultiver, à moins que l'esprit d'entreprise dans l'esprit des auteurs soit sans rapport avec l'entreprise marchande, ceci état dit sans hostilité par rapport à l'entreprise.

Par ailleurs, « apprendre à apprendre », qui est la compétence pour acquérir d'autres compétences, c'est-à-dire le moyen de l'autonomie. Son positionnement est étrange. Une telle compétence, mère de toutes les autres devrait être en première position. Mais là, elle rencontre la langue, et très exactement la langue maternelle, qui est la mère de tous les savoirs et de toutes les compétences, sans laquelle il n'y a

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

ni savoirs nouveaux, ni compétences nouvelles et donc pas d'autonomie. Mais comme les auteurs ont de toute évidence une conception réductionniste de la langue, il convient de compenser cette insuffisance manifeste, en inscrivant une ligne supplémentaire correspondant à un ba-ba de la pédagogie.

On peut ajouter l'exposé des motifs qui précède la description plus détaillée de chaque rubrique ne contredit pas et plutôt renforce ce sentiment.

> Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance.

Donc, on note que la compétence numérique est aussi importante que la compétence en langue qui est clairement une compétence parmi d'autres. La suite est toutefois plus rassurante :

> Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées : des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés : réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

La logique de ces quelques lignes devrait amener les rédacteurs à justement considérer que le poids de chaque ligne n'est pas égal et à prendre conscience de ce fait. Mais la contradiction interne du discours est en elle-même révélatrice des conceptions dominantes qui nous égarent.

Le préambule dû au Commissaire en charge de l'éducation en 2006 nous donne également une clé de lecture de ce document plus qu'ambigu. Ce préambule est centré non pas sur le développement personnel, mais sur l'économie à laquelle on ne peut qu'être soumis. Pourtant avoir des personnes bien formées pour elles-mêmes peut avoir un effet économique tout aussi profitable que l'affirmation d'un économisme de principe aussi explicite.

> Désormais, nous devons apprendre et nous former tout au long de la vie si nous voulons non seulement nous épanouir et être capables de nous engager de manière active dans la société dans laquelle nous vivons, mais aussi être en mesure de réussir dans un monde du travail en mutation constante. Les connaissances, les capacités et les aptitudes de la main-d'œuvre européenne sont essentielles pour l'innovation, la productivité et la compétitivité dans l'Union européenne (Jan Figel).

Comme cela est bien dit ! L'objectif fondamental, la grande ambition de l'éducation, c'est la formation de la main-d'œuvre.

4.2. Le Socle commun

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation français est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

1. Les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;

2. Les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;

3. La formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;

4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

5. Les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain.

On observera d'abord le nom complet du Socle commun qui est « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », « culture » étant ajouté au titre du socle de 2006.

L'important est la présence et le positionnement de la notion connaissances, le terme de compétence qui est le seul employé dans le cadre européen désigne la capacité d'un individu de réaliser de manière satisfaisante une tâche déterminée, est une appellation plutôt dédiée au monde du travail. Toutefois, l'en-tête du référentiel européen, inclut les connaissances dans la définition de la compétence auquel il ajoute des aptitudes et des attitudes. Mais on est en droit de supposer que les connaissances visées dans le référentiel européen sont celles qui sont strictement nécessaires à l'exercice de la compétence. Tout est question d'interprétation, bien sûr, mais il est difficile de penser que les connaissances visées soient autres celles qui sont directement utiles à l'économie et à l'emploi, de même que les aptitudes et les attitudes font l'objet d'un fléchage similaire. L'association des deux notions reste néanmoins opportune car les deux notions sont plus complémentaires qu'antinomiques et il est tout à fait normal et significatif que dans le texte du Socle commun la notion de connaissances soit placée avant celle de compétences. En revanche la référence exclusive à la notion de compétence du cadre européen reste problématique.

Au regard des Compétences clés, et du Socle commun de 2006 qui en était la quasi-réplique, on a un ensemble plus ramassé puisque tous les langages se trouvent regroupés dans un seul paragraphe opportunément et explicitement dirigé vers l'acte de penser, l'acte de penser étant posé avant l'acte de communiquer et ce paragraphe est évidemment le premier.

En revanche, il est surprenant que « les représentations du monde et l'activité humaine » soient reléguées en 5^{e} place et séparées des langages et notamment de la langue française et des langues étrangères dont elles sont inséparables.

On ne ressent pas, comme dans les Compétences clés l'économisme qui transpire à chaque ligne.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

4.3. Texte de Jean-Michel Blanquer

Bien que le texte de Jean-Michel Blanquer (2014: 73) n'ait pas la même portée politique que les deux textes précédents, il est le produit d'une réflexion très intéressante. Il réduit le nombre des grands domaines de connaissances à trois et non cinq :

– la maîtrise du français ;

– la maîtrise des mathématiques et d'une culture scientifique ;

– les humanités (en incluant les langues vivantes étrangères, car l'entrée dans les langues n'a pas seulement une dimension linguistique, mais aussi une dimension culturelle en tant qu'elle permet une ouverture sur le monde).

Il y ajoute quatre grands ordres de compétences :

– compétences pédagogiques (raisonnement, argumentation) ;

– compétences éducatives (autonomie, prendre des initiatives) ;

– compétences corporelles ;

– compétences numériques.

Il nous semble que le rassemblement en un seul domaine correspondant aux humanités ce qui est scindé en deux dans le Socle commun, tout en détachant la langue française, en tant que langue maternelle, est tout à fait opportun. Notons que, curieusement, la notion de culture humaniste qui figurait dans premier Socle commun, celui de 2006, en cinquième position après la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (TIC), alors qu'elle est absente du cadre européen, est absente du Socle commun de 2016.

Le souci étant une connexion optimale avec les programmes d'enseignement, nous allons voir que la distinction opérée entre les « langages pour penser et communiquer » et « les représentations du monde et l'activité humaine » est une distinction artificielle, qui cache en fait une contradiction.

Il est également judicieux de distinguer « connaissances » et « compétences ». Les compétences s'assimilant à des outils pour obtenir un résultat se distinguent aisément des connaissances dont l'objet est plus de comprendre dans quel monde nous vivons, d'où il vient et où il va. On ne peut pas mettre sur le même plan maîtrise du et des langages et la compétence numérique, comme le fait le référentiel européen, le numérique en tant que savoir relevant lui-même de la culture scientifique et technique. Mais il ne serait pas incongru que la culture scientifique soit une composante de la culture générale dont le champ est sensiblement plus large de ce que l'on met communément dans les humanités. Le sens de la recherche et de l'expérimentation, étrangement absent des trois textes est réellement un élément de culture générale à distinguer de la maîtrise des mathématiques.

On peut cependant avoir quelque interrogation sur la signification des compétences pédagogiques dans la mesure où l'on s'attend à trouver dans ce type de compétences, les moyens d'apprendre à apprendre et en aucune manière les capacités de raisonnement et d'argumentation qui sont absolument indissociables de la maîtrise de la langue. Raisonnement et argumentation sont les corollaires du sens critique qui est une dimension fondamentale de l'étude de la langue et du langage. Une langue n'est pas une grammaire, mais un lexique et une grammaire dans un corpus. Et le corpus est le terreau sur lequel peut se développer l'étude critique du

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

langage et de la société. Négliger le corpus c'est assimiler la langue à un code, et ne pas savoir distinguer langue naturelle et langue artificielle.

On voit donc très bien que la formulation d'un Socle commun ou d'un référentiel pour l'éducation n'est pas du tout un acte neutre, mais détermine l'organisation des programmes d'enseignement.

Voyons donc ce qui est dit pour l'enseignement des langues vivantes en application du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les cycles 2 à 4, c'est-à-dire de l'école élémentaire au collège.

Le domaine « Les langages pour penser et communiquer » est explicité ainsi pour le cycle 4 (collège ou CITE 2) : « Les langues vivantes permettent « d'étendre et de diversifier les capacités de compréhension et d'expression écrites et orales des élèves dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances ». Il semble que l'on soit assez loin de ce que l'on attend de la formulation « les langages pour penser », car en fait il s'agit davantage d'échanger des informations sur les idées que de réfléchir à ce que l'on dit ou ne dit pas. On ne peut qu'être troublé par la référence pleine de promesses concernant le fonctionnement des langues et leurs variations internes, leurs proximités et distances alors que les représentations relèvent d'un domaine différent. Mais des promesses orphelines, car détachées de leur substrat.

Pour le domaine « Les représentations du monde et l'activité humaine », qui correspond vaguement au corpus du domaine 1, voici ce que cela donne : « « Les langues vivantes étendent la connaissance de la diversité linguistique et culturelle » ; « par la participation à des projets dans des contextes multilingues et multiculturels, elles accroissent les capacités de mobilité » ».

On ne peut qu'être impressionné par la maigreur du programme visé par ce cinquième domaine et surtout par le fait que la diversité linguistique et culturelle soit ainsi dissociée des « fonctionnements des langues, [de] leurs variations internes, [de] leurs proximités et distances ». Que peut bien signifier cette dissociation ? Cela veut-il dire que le texte produit a eu de multiples rédacteurs pour aboutir à un vrai patchwork, puisant à des sources multiples dont la cohérence n'est pas établie.

Voyons le texte d'introduction de la partie du domaine relative à l'apprentissage du français.

> Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.
>
> Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.
>
> La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

Voici un texte presque parfait qui renvoie l'apprentissage de la langue à l'intelligence du monde, et qui en appelle à la littérature avant de parler de grammaire, la grammaire arrivant plus tard dans le texte.

Ce qui ressort de ces comparaisons de textes qui ont la même vocation, c'est le doute.

– Le positionnement des enseignements linguistiques et leur articulation avec les autres enseignements

Il est parfaitement normal que la langue maternelle ait une position spécifique, ce positionnement spécifique n'entrant pas en contradiction avec des enseignements bilingues qui sont une variante de cette configuration et permettent d'offrir aux enfants se trouvant dans le contexte familial correspondant la possibilité de bénéficier des atouts particuliers qui sont les leurs.

– On peut donner une visibilité ou une autonomie conceptuelle aux langues étrangères, mais il faut impérativement les relier, au même titre que la langue maternelle aux humanités ou plus largement à la culture générale, notions qui sont manifestement écartées des textes ou y font une sorte d'apparition subreptice.

La boucle et presque bouclée et nous voici rendu à notre question initiale : que met-on dans la culture générale et quelle place l'étude la langue doit-elle avoir dans la culture générale ?

Car le grand paradoxe c'est que l'on travaille sur la langue à longueur de temps. Quand par exemple on assiste à une émission de télévision sur la laïcité, on travaille sur la signification du mot laïcité qui est loin d'être la même pour tout le monde en France, alors que l'on peut imaginer le contraire, que cette signification varie beaucoup d'un pays à l'autre, qu'elle est très différente en pays catholique ou pays protestant, et qu'elle est très mal comprise en pays anglo-saxon, alors même que les dictionnaires traduisent laïcité par *secularity*, ce qui est une absurdité totale, et sans parler des interprétations multiples dans les pays islamiques où la laïcité, méconnue par l'Islam, n'est pourtant pas méconnue au plan politique (en Tunisie par exemple). C'est que derrière ce mot, il y a des siècles d'histoire et il est impossible de comprendre le sens du mot lui-même, si l'on n'a pas quelque notion sur toute cette histoire de la laïcité qui n'a pas commencé par la loi de 1905. Sans la connaissance de cette histoire, le mot « laïcité » n'est que l'addition de 7 lettres dénuée de sens. Donc le corpus historique de la laïcité est indispensable pour attribuer une signification au mot que l'on emploie, et cela est un problème typiquement linguistique. Or, sur une question comme celle-ci, et il n'est pas difficile d'en trouver beaucoup d'autres, on est vraiment en présence de la complexité que seule la culture générale permet de maîtriser. En travaillant sur le sens des mots, on est dans la culture générale, mais on est également dans la langue. Donc, la plupart du temps on fait de la langue sans le savoir. Est-il important de savoir que l'on fait de la langue quand on travaille sur les mots ? Est-il important d'être conscient du fait que sans la langue que je pratique, je ne pourrais pas penser ? Est-il important de savoir que sans la langue ou le langage, la pensée ne pourrait même pas avoir conscience d'elle-même pour la simple raison qu'elle ne pourrait avoir d'existence et se résumerait peut-être à une simple impulsion mentale individuelle sans la moindre effectivité ? Est-il important de savoir que cette

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

problématique s'est développée partout sur notre terre, dans les contextes les plus variés et que cela a donné l'infinie diversité des langues et des cultures ?

Nous sommes à des années-lumière de la pensée commune sur la langue. Et pourtant, nous ne sommes pas loin de voir la langue émerger au cœur de la conscience collective. C'est une profession de foi.

La question que nous posons de la culture générale et de la langue au sein de la culture générale, elle se pose dans toute la vie sociale, et elle se pose d'abord dans l'éducation. Nous avons puisé dans la partie des enseignements de la scolarité obligatoire jusqu'à la fin du collège, mais il va de soi, qu'il faut aller non seulement jusqu'au baccalauréat mais aussi jusqu'à l'enseignement supérieur. La culture générale est un apprentissage qui ne s'arrête jamais et qui donc concerne aussi l'enseignement supérieur. Or, elle en est la plupart du temps absente. Nous aimerions développer ce point, mais nous ne pouvons que l'effleurer. L'industriel, conseiller en organisation, professeur de management François Dupuy a publié en 2015 *La faillite de la pensée managériale* (Dupuy 2015). Il ouvre son livre par une citation du général de Gaulle, dont voici une version étendue :

> La véritable école du commandement est celle de la culture générale. Par elle, la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire, [...] de s'élever à ce degré où les ensembles apparaissent sans préjudice des nuances... (de Gaulle 1934: 200).

5. Conclusion

Pour conclure, nous voudrions souligner que cet article ne constitue qu'un survol d'une réflexion. Nous avons privilégié quelques penseurs représentants à notre avis des jalons nécessaires, mais nous en avons laissé beaucoup dans l'ombre qui pourtant auraient probablement permis d'enrichir et de nuancer cette réflexion. Nous avons donné un fil conducteur et avons pu donner l'impression d'une fausse simplicité en suggérant une sorte de filiation, parfois inattendue, entre les grandes figures de la philosophie et du langage dans lesquels nous avons puisé. C'est sans doute beaucoup plus compliqué que cela, et ce fil conducteur fruit de notre propre regard qui fait fi des controverses philosophiques, n'est qu'un aperçu des possibles, une réactivation de débats anciens, la résurgence d'une interrogation qui, depuis la lettre de Gargantua à Pantagruel, se poursuit de génération en génération, avec en ligne de mire une refondation de la culture générale en lien avec le langage, et en toile de fond la question de l'universalité. L'universalité, est-ce ce que les humains ont en commun ou la somme de ce qu'ils partagent et de leurs singularités ? C'est toute la différence entre monolinguisme et plurilinguisme.

Bibliographie

Benveniste 1966 : Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, *1*, Paris, Tel/ Gallimard.

Blanquer 2014 : Jean-Michel Blanquer, *L'école de la vie*, Paris, Odile Jacob.

Boudon 2017 : Brigitte Boudon, « Platon, d'où vient le nom des choses », dans *Les grands dossiers des sciences humaines*, N°46, *Les grands penseurs du langage.*

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

Bourdieu 1982 : Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*. *L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
Bouveresse 1971: Jacques Bouveresse, *La parole malheureuse*. *De l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*, Paris, Minuit.
Cassin 2004: Barbara Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies*. *Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil/Le Robert.
Cassirer 1942 : Ernst Cassirer, *Zur Logik der Kulturwissenschaften*, Göteborg, Elanders boktryckeri aktiebolag ; version française : *Logique des sciences de la culture*, tr. J. Carro et J. Gaubert, Paris, Cerf, 1991.
Caussat 1996 : Pierre Caussat, « Fragment de monographie sur les Basques », 1822, dans *La langue source de la nation*, Mardaga.
Chabot 2005 : Jacques Chabot, *Giambattista Vico, ou la raison du mythe*, Les Éditions Édisud.
Chomsky 2016 : Noam Chomsky, *Quelle sorte de créatures sommes-nous ?*, traduit de l'anglais par Nicolas Calvé, Montréal, Lux.
Cobast 1994 : Eric Cobast, *Petites leçons de culture générale par Eric Cobast*, Paris, PUF.
Derrida, Habermas 2004: Jacques Derrida, Jürgen Habermas, *Le « concept » du 11 septembre*. *Dialogues à New York (octobre-décembre 2001)*, présentés et commentés par Giovanna Borradori, Paris, Galilée.
Derrida, Jacques : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Derrida.
Dupuy 2015 : François Dupuy, *La faillite de la pensée managériale*, Paris, Seuil.
Ferraris 2012 : Maurizio Ferraris, *Manifeste du nouveau réalisme*, Paris, Herman.
Ferry 2012 : Luc Ferry, *Kant et les Lumières : la science et la morale*, Paris, Le Figaro/ Le Point.
Foucault 1966: Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.
Gabriel 2014 : Markus Gabriel, « La journée du nouveau réaliste », dans *Philosophie Magazine*, N°82, septembre 2014.
De Gaulle 1934 : Charles de Gaulle, *Vers l'armée de métier*, Beger-Levrault.
Malmberg 1991 : Bertil Malmberg, *Histoire de la linguistique*, Paris, PUF.
Platon 2016 : Platon, *Protagoras*, *Euthydème*, *Gorgias*, *Ménexème*, *Ménon*, *Cratyle*, Paris, GF Flammarion.
Rastier 1991 : François Rastier, *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF.
Rastier, Bouquet 2002 : Rastier François et Bouquet Simon (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF.
Rickert 1899 : Heinrich Rickert, *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, Freiburg, 1899 ; réédition Berlin, Celtis Verlag, 2013 ; *Science de la culture et science de la nature*, Paris, Gallimard, 1997.
Steiner 1998 : George Steiner, *Après Babel – une poétique du dire et de la traduction*, Albin Michel.
Trabant 1999 : Jürgen Trabant, *Traditions de Humboldt*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
Trabant 2003 : Jürgen Trabant, « La sématologie de Vico », dans *Recherches sur la pensée de Vico* (dir. Pierre Girard et Olivier Remaud), Ellipses.
Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394 (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF)
Ullmo 1969: Jean Ullmo, *La pensée scientifique moderne*, Paris, Flammarion.
Uzgalis 2012: William Uzgalis, « John Locke », dans Edward N. Zalta (dir.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Automne 2012, http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/locke.
Vygotski 1997: Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
Wismann 2017 : Heinz Wismann, « La diversité linguistique et la conceptualisation scientifique *le cas des sciences humaines* », dans *Plurilinguisme et créativité scientifique*, coll Plurilinguisme, Pierre Frath et José Carlos Herreras (coord.), TheBookEdition.com.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)

Wittgenstein 1993 : Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Tel/ Gallimard.
Wittgenstein 2017 : Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, § 124, cité dans *Les grands dossiers des sciences humaines,* N°46, *Les grands penseurs du langage*.

What Kind of Knowledge for Today's Man of Culture?

We wonder why the general culture has disappeared from all educational repositories and from all school curricula, and why the linguistic fact occupies only a peripheral place in the representations. In the course of a philosophical inquiry, we are in search of an explanation for the marginalization of language in the imaginary of our contemporaries, although language is at the heart of human intelligence and is making a big comeback in man's capacity for thought.

It is therefore a journey, abridged of course, around somme key points of the problematics of what is language and the place it occupies in our conception of the world. In our opinion, everything revolves around the cardinal points of what we call, by reduction, the Aristotelian triangle, whose three vertices are "the thing", "the concept" and "the word". All western culture has been and remains deeply dependent on this triple separation, which has always been challenged and is becoming more and more untenable, scientifically and philosophically. Yet it is what imposes our dominant conception of universalism, as if universality were reduced to the lowest common denominator of all our representations.

This journey is made through some great thinkers or movements of thought that seem to us unavoidable for our subject. It is the philosophical outline of a more pragmatic reflection on the implications of this unfinished millennial debate on the conception of curricula outline and on education and training in general.

BDD-A27677 © 2017 Institutul de Filologie Română „A. Philippide"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:53:57 UTC)